

学習支援に参加した中高生の 変容プロセスに関する探索的検討

－ M-GTA の分析を通して －

三 沢 徳 枝

〔抄 録〕

本研究では、生活困窮世帯への学習支援によって子どもと保護者や大人との関係にどのような変化をもたらしたのかを明らかにすることを目的とする。変化のプロセスを子どもの視点から捉えるために、学習支援の参加者へのインタビュー調査を行い、M-GTAの方法で分析した。結果として、学習支援の支援者や学生ボランティア等の大人との関わりから、子どもは親と向き合えるようになった。また子どもは自信を持ち、自分らしくありたいと思うとともに、親の考えを理解し、親を支える存在になろうとしていた。子どもは自律性と親密性のバランスのとれた他者との関係を築こうとしている。さらに子どもの変化が親の変化を引き起こし、支援者の存在と関わりが子どもと親の関係に影響を与えている可能性が考えられた。

キーワード：学習支援、生活困窮世帯、修正版 M-GTA

1. はじめに

貧困による問題を抱える家庭や地域に対する子どもの貧困対策推進法が2015年に制定され、貧困を経験した子どもへのハイリスクアプローチで学習支援が実施されている。自治体による生活保護世帯の子どもの実態調査等によって、19歳以下の子どもの属する世帯類型等が把握され(湯澤・藤原, 2009), また厚生労働省(2011)の「平成23年度全国母子世帯等調査の結果」からは、親の学歴と子どもの最終進学目標との関連が明らかである。

これ等の実態調査を踏まえて各自治体では、生活困窮世帯の子どもへの学習支援に取り組み、先駆けとして学習支援に取り組んだ釧路市や他の実践例が見られる。既存研究からは、学習支援による子どもの自尊感情や自己肯定感への影響を捉え、子どもの内面の変化に学習支援がどのように影響したのかという知見が見られる(埋橋他, 2015)。

学習支援に参加した子どもが、自分の生活にどのような変化があったと感じているのか、子ども自身の声を聴取し子どもの主観から生活を掴もうとする研究の必要性が指摘されている（リッジ，2010）。しかしこれまで自分の将来を考える発達段階にある13歳～18歳の青年期の子どもの支援として、学習支援が子どもと保護者や大人との関係にどのような変化をもたらしたのかという面から十分検討されていない。生活困窮世帯の子どもの学習支援において、当事者である子どもの視点から子どもの変容プロセスを明らかにする必要があると考える。

2. 目的

本研究の目的は、学習支援に参加した子どもが他の子どもや保護者等の大人とどのように関わり、どのように変化していくのかをプロセスとして参加した子どもへのインタビューから明らかにすることである。

倫理的配慮

本研究の調査にあたり、調査目的、研究方法、個人情報保護への配慮、データ管理と処理等について、大阪府立大学大学院人間社会学研究科研究倫理委員会の審査を申請し承認を得た。承認後、対象者への依頼やデータの記録と活用、匿名性の確保について書面で説明し同意を得るなどして、倫理面への配慮を行った。後日、調査結果をまとめ、調査の関係部署に内容確認を行った。

3. 方法

本研究では子どもの視点から学習支援による変化を明らかにするために、子どもへのインタビュー調査を行った。本文で子どもとは、学習支援に参加した生活困窮世帯の中学生と高校生を表している。支援者とは、生活保護課ワーカー及び教育支援員を示し、前者のみを意味するときはワーカーとし、後者のみの場合は支援員と記述している。

(1) 調査の概要

調査対象の自治体アとエは学習支援を他の自治体に先がけ取り組んでおり、また自治体イやウは地域の実情に合わせた学習支援を構築しようと取り組んでいる特徴があるので、調査対象として選択した。インタビュー対象者は表1の通りである。

インタビューは2012年11月から2014年3月に実施した。また2014年3月に自治体エでは中学3年生19名のアンケートの自由記述データを収集し、2カ所の学習支援教室を合計2時間、非参与観察しフィールドノートに記録した。自治体ウでは1カ所の学習支援教室を1

表1 調査年月日と自治体、対象者

実施年月	自治体	学年	時間 (分)
2012年12月	ア	高校1年女子	45分
2012年12月	ア	高校1年女子	31分
2012年12月	ア	高校1年女子	45分
2013年3月	イ	中学3年男子	57分
2014年2月	ウ	高校2年男子	23分
2014年3月	ウ	中学既卒女子	18分
2014年3月	ウ	高校2年男子	22分
2014年3月	ウ	高校2年女子	20分
2014年3月	エ	中学3年女子11名	アンケート自由記述 } (40字×36行28枚)
2014年3月	エ	中学3年男子8名	
2014年3月	ウ	学習支援教室1カ所	フィールドノート (60分)
2014年3月	エ	学習支援教室2カ所	フィールドノート (120分)

時間、参与観察しフィールドノートに記録した。これらのフィールドノートもインタビューと併せて分析の対象にした。

インタビュー調査に先立ち、インタビューガイドを作成した。内容は①学習支援に参加する際の気持ち、②学習教室に通っている時印象に残っている出来事、③教育支援員や大学生のボランティア、生活保護課ワーカー、他の生徒とどんな関わりややり取りがあったか、④学習支援に参加する前と後で自分が変化したか、その変化に影響したと思われるのは何か、⑤学習支援で得られたこと、あるいは学んだこと、気づいたことは何か、⑥学習支援に対する要望等についてである。

データ収集は個別面接で、1対1の半構造化面接を行い面接時間は18分～57分で、ICレコーダーに記録、逐語化しデータとした。

また、アンケートの回答にのみ協力できる子どもから協力を得て、子どもが学習支援を受けてどのような感想をもったのか、自由記述のデータも分析対象とした。質問文は、『学習支援を受けて、これまでうまくいったこと、成長したと思えること、行事の思い出など自分を見つめて振り返り、自分の思いを自由につづってください』とした。

(2) 分析方法

1) 修正版 M-GTA 法を分析手法として選択した根拠

本調査の分析方法は、子どものインタビューを分析データとして、修正版 M-GTA を選択する。Glaser & Strauss によるグラウンデッド・セオリー・アプローチは、データの切片化に基づく分析から理論を発見し、社会的現象を解釈しようとするものだった。これに対し木下 (2007) は分析焦点者を設定し、データの切片化よりも分析者の問題意識に基づきデータに表現された文脈を分析ワークシートを作成しながら分析し、データの解釈と概念化を重要

な特性とする修正版 M-GTA を提案した。修正版 M-GTA では、人間同士の社会的相互作用に目を向け、研究対象がプロセス的性格を持ち、サービスを受ける側の人間と提供する人間の社会的関係が特定の場とともに構造化され、実践現場での応用により検証されるなどの特徴がある。

本研究の学習支援では参加者と支援者、支援する場が限定され、これらの人達との相互作用による子どもの変容プロセスが見られる。さらに分析結果の教育や福祉現場での活用が考えられ、現場での実践を通して検証される。以上から修正版 M-GTA（以下、M-GTA）を選択した。

2) 分析テーマと分析焦点者

M-GTA では分析テーマを設定し、その主体を分析焦点者として、データから概念を生成する。本研究では学習支援により子どもが変容するプロセスを分析テーマとし、学習支援に参加することによって、子どもが自分と保護者との関係や将来の生活をどのように考えて、どう変化していったのかを、子どもの視点から明らかにする。分析焦点者は学習支援に参加した子ども（中学生と高校生）に設定した。

3) 分析手順

分析テーマ、分析焦点者の設定以降の分析手順は、概念の生成、カテゴリー生成を並行して進める。分析焦点者の視点に立ち、分析テーマに沿って全体のデータを読み、その中の一人のデータから、着目した箇所を文脈にそって分析ワークシートのヴァリエーション欄（具体例）に抜き出し、解釈の可能性や気づきを理論的メモ欄に記入する。

さらに他のデータや他の部分で類似例がないか検討し、あれば追加する。こうした具体例が複数ないものは、概念として有効でないと判断する。また類似例と反対の現象を表している具体例をデータから探し対極例とし、比較分析をして恣意的な解釈を防ぐ。ヴァリエーションの意味を読み取り、分析焦点者の立場で意味を解釈し定義する。こうした内容を的確に表現できる言葉を検討して概念名とする。

概念生成をする時、関係のありそうな他の概念との相互関連性を同時に検討し、複数の概念の関係から現象として説明できるものを収束化し、カテゴリー名をつけた。さらにカテゴリー間の相互関係から、現象としての質的变化のプロセスを結果図に集約して示した。

M-GTA では質的研究の確実性、信頼性に対処するために概念生成時に同時並行でカテゴリーやプロセスを推測しながら、包括的に検討する。これ以上新たな概念が生成されず、また新たなデータの確認が必要ないと判断した時、理論的飽和化と判断する。具体的には、分析テーマの設定、分析ワークシートを活用したコア・カテゴリーとデータとの適合性の判断、データ範囲の限定の面から方法論的限定を行い、理論的飽和化の判断をした。

(3) 分析例

1) 概念生成の例示

概念【分からないできないままにする】を基に概念の生成過程を説明する。まず、対象者Dが語った箇所『(授業を)聞いても分からへん、社会とかは別に、何とかなるじゃないですか。英語とか数学は積み重ねというか、ちゃんと分かってないといけないんで。(勉強は)めっちゃ嫌いなんで、楽しくはないままで。(面白いと思うことも)勉強はないです。全く聞かなくなりました。ふざけているわけじゃないですけど。まあ、(学習支援に)来る前まではもうほんまに全くやらない感じのやつだったけど』に着目した。Dは学校の勉強につまづき、分からない、できないが積み重なり、やる気をなくして勉強が嫌いになっていったと見られる。この部分と他で同じ意味の語りを探し、対象者B、C、Zのデータを類似例と解釈した。『(Bは)あんまその、学校でも先生方とあんまししゃべんなかったり、そんな質問とかしなかったんですよ』とした。また『(Zは学校では)みんながいるので先生に聞くのは気まずい』とした。分からないままになった理由として、先生との関わりが持てなかったという状況があった。また勉強ができない自分を学友に知られたくないという、分からないままにしている自分の気持ちが表れている。

これらの具体例とは反対の意味の語りを探して対極例として、複数の解釈で検討した。その結果、子どもは、授業を聞いても分からない、勉強ができないことを良しとはしていないことが分かった。しかし先生から声をかけてもらえず、自分から先生に聞きに行くこともできず、そのままになり、結局やる気をなくしていったと解釈した。

学校では分かるまで教えてもらったことがなく、勉強が分からない出来ない状況に対する困まり感や投げやりな気持ちを抱いていた。これを『分からないできないままにする』とした。

4. 結果と考察

学習支援に参加してから「子どもが自分と家族の将来の見通しを獲得するプロセス」という文脈で分析を行った。分析の結果は概念やサブカテゴリー、カテゴリーを用いた結果図で示され、ストーリーラインで説明していく形をとる。本調査の結果図は図1「学習支援により子どもが自分と家族の将来の見通しを獲得するプロセス」として示した。この際に矢印を用いて、変化の方向、影響の方向、拮抗する関係を表記している。表2の通り、最終的に採用した概念数は20、サブカテゴリーは3、カテゴリーは6である。

なお文中の概念は【】、サブカテゴリーは<>、カテゴリーは《》、また語りは斜体と『』で表し、アルファベットと数字は対象者の発話データから引用したことを示している。データには特定できないように最小限の修正を加えてプライバシー保護への配慮をしている。また語りの引用では、正確に表現するとともに、方言や慣用的な表現に読みやすくするために

最小限の加工をしている。

（1）ストーリーラインと結果図

以下、全体のストーリーラインを示した後、学習支援により「**子どもが自分と家族の将来の見通しを獲得するプロセス**」について、カテゴリーを構成する個々の概念によって説明する。これは研究論文に求められる論理性の明確さ、オリジナルな知見の提示、簡潔さ等を表すのに有効であるとする木下（2007）の示した記述の仕方によっている。以下、各項目にある概念の説明、語り、考察、概念間の関連の説明の順で述べる。

1) ストーリーライン

学習支援により子どもが自分と家族の将来の見通しを獲得するプロセスは、**《将来が見えない》《視野が広がる》《向き合う》《向き合えない》《行動力を獲得する》《自分と家族の将来を見通す》**で構成された。

学習支援に参加した生活保護世帯の子どもは、参加する前は**《将来が見えない》**状態だったが、受験等をきっかけに学習支援に参加した。これまでとは異なる様々な経験を経て**《視野が広がる》**ように感じた。子どもは支援員等との関わりを通して、家庭でも親と向き合い、さらに社会と向き合うように変化した。このように子どもは人や社会と**《向き合う》**ことを通して自らの**《行動力を獲得する》**。こうした経緯から**《自分と家族の将来を見通す》**ことができるようになっていった。しかし親子で**《向き合えない》**関わりをしている子どもは**《行動力を獲得する》**までには至れず、こうしたプロセスを経て将来の見通しが獲得できない。この歩みが学習支援により子どもが自分と家族の将来の見通しを獲得するプロセスである。

2) 結果図

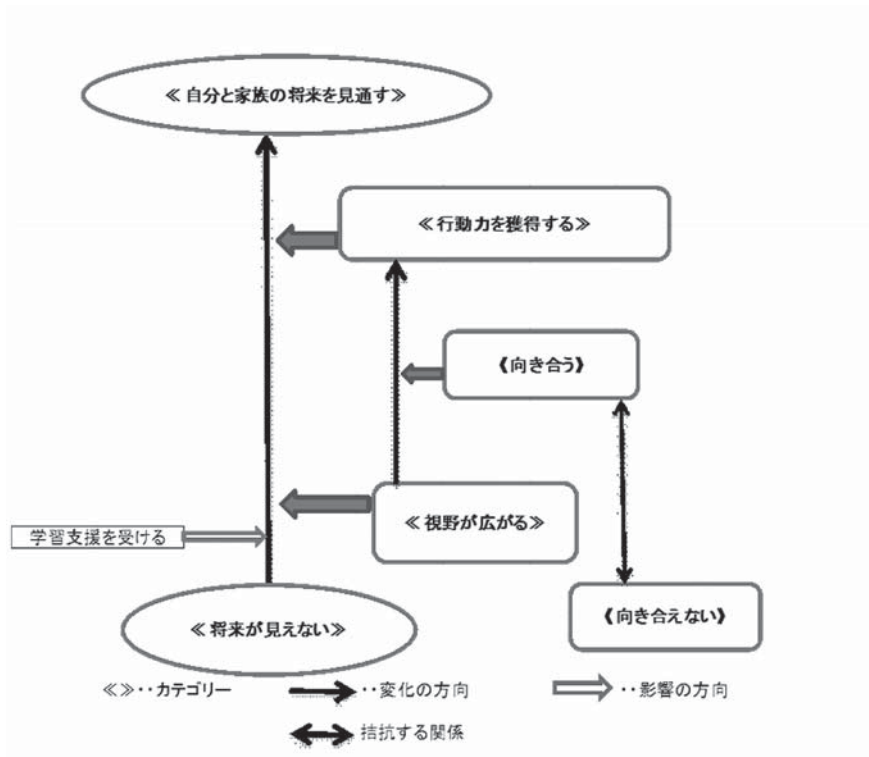


図1 学習支援により子どもが自分と家族の将来の見通しを獲得するプロセス

表2 カテゴリーと概念

カテゴリー	サブカテゴリー	概念
将来が見えない		一人で勉強できない きっかけが与えられない 持続経験がない 能力がない 分からないでできないままにする
視野が広がる		居場所ができる コツをつかむ 頑張れば伸びる
向き合う	親以外の大人と向き合う	褒められ励まされる 憧れる
	親と向き合う	話し合う 対立する
	社会と向き合う	将来を見る 現実を知る
向き合えない		生活の負担感 親の価値の内在化
行動力を獲得する		自分で選択する 自分から行動する
自分と家族の将来を見通す		自分らしさを発揮したい 家族を支えたい

次に「学習支援により子どもが自分と家族の将来の見通しを獲得するプロセス」のカテゴリ、サブカテゴリ、概念を、ヴァリエーションを提示しながら説明する。

(2) 《将来が見えない》

《将来が見えない》は、先の見通しが持てない状況であるが、子どもがそう感じるようになったこれまでの経験について子どもの主観的視点から次のように捉えられている。

学習支援に参加する前の子どもは家庭の生活困窮から様々な不利を経験して、意欲を持てずにいた。この状態を《将来が見えない》というカテゴリで説明する。まず子どもは自分から【一人で勉強できない】と思っている。加えてこれまでさまざまな【きっかけが与えられない】こと、自分から始めたことでも【持続経験がない】ことをあげ、自分には【能力がない】と感じている。それ故に【分からないできないままにする】という状況になっている。これが子どもの感じる《将来が見えない》である。（図2）

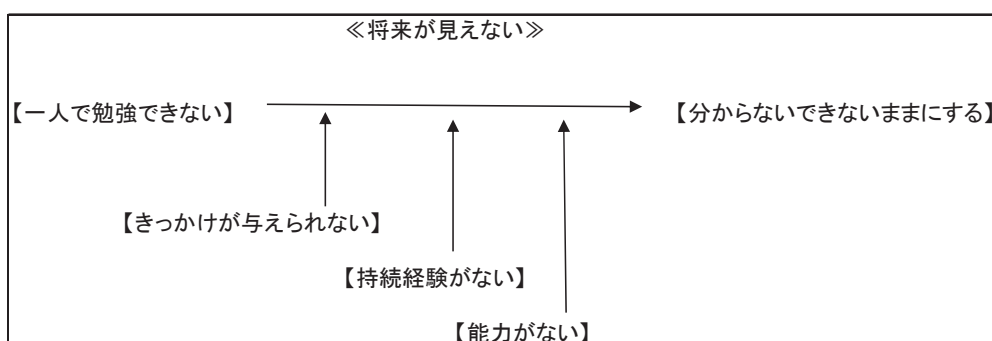


図2 《将来が見えない》カテゴリと概念

《将来が見えない》には【一人で勉強できない】【きっかけが与えられない】【持続経験がない】【能力がない】【分からないできないままにする】の5つの概念が含まれ、これらは、貧困を経験した子どもを将来が見えない状況に至らしめたものである。

【一人で勉強できない】概念は、子どもが自分から勉強に取りかかれず、さらにわからないので自分からやろうとする意欲が持てないという意味である。家庭学習の習慣が身につけていない子どもは、中学生になってから学習面で追いついていけなくなっている。子ども自身の勉強が苦手という意識とともに、勉強しなくてもそのままにしている親の関わり方が表れている。この様子についてDは次のように語った。

D70：『数学は3年になってちょっと大分落ちたけど、1、2年は別に普通やった。ちょっと、中の下ぐらい。一人で結構やれないから。どうしても甘えてしまう』

生活を振り返って、家庭で勉強するのに適さない環境であるというBの語りがあある。Bは塾、

お稽古事等で他の子どもと同じように勉強したり、興味関心を引くような刺激を得る機会がなかった。また、他の対象者は自分の進路を考えるのに必要な情報がなかった、将来を考えるきっかけが得られないとする語りがあった。これらを【**きっかけが与えられない**】とした。

B22:『あとはその、何か塾に行ったことがないからわからないけど、他の子みたいに塾に行ってるみたいで。みんな周りの子が塾に行ってて、結構。その当ても焦ってて』

家庭の事情等もあり、子どもは部活動等に参加しても長続きしない。家庭の経済面に負担のかかる活動は、どうしてもやりたいたけではないと合理化して続けずやめてしまう。Dのように、結局やり始めたことが続かず、自分にはそれをやる意味が見出せなかったとしている。**【持続経験がない】**のである。

D66:『絶対にやりたい、悲しいわけじゃないです。何がやりたいとかはないですね』

子どもは学校での自分を振り返ると、自信がもてない。Fは学習支援ではできなくても怒られないと語っているが、これまで学校では怒られたことを表している。子どもは勉強ができないことを失敗と捉えて、ちゃんと教えてもらえなかったという経験をしている。**【能力がない】**とは、勉強が分からない、出来ない子どもが、やる気がないように見られていると感じて、自信が持てないことである。

F3:『(学習支援教室では)どんなに失敗しても、怒らずにちゃんと教えてくれるから、大変助かっています』

このような経験が子どもの意欲に影響している。何のために勉強するのか、勉強する意味がわからないと感じて、前向きになれずに意欲を持てないままに過ごして**【分からないできないままにする】**ようになっている。Kは、勉強する意味が見いだせずに投げやりになっていた様子を語っている。

K1:『始めは、勉強なんてしなくてもいいやとか、勉強なんて何のためにするんだろうと思っていたけれど』

先行研究においては、貧困状態にある子どもがどのような体験をし、それがどのような影響を与えるのかについて、先を見通すことや長期的な計画のもとで行動することが難しいという指摘がある(山野, 2008)。

本研究の分析結果から、子どもは家庭の困窮を背景に、有益な文化的資本や生活経験が欠如して、出口が見えない、先のことが考えられない負のスパイラルに陥っている。貧困によって子ども期に与えられるべき経験や生活習慣が身についていない。これは子ども個人の努力不足だけでなく、家庭環境に起因する。こうしたことから子どもは自分に自信がなく意欲が

なく、分からないできないままにネガティブな経験が積み重なり、先の見通しの持てない状況になっていたと考える。

(3) 《視野が広がる》

前述の【きっかけが与えられない】で述べたように、家庭で落ち着いて学習する環境がなかった子どもが、学習支援で時間と空間を提供され、どのような変化を感じたのか、子どもの視点から示す。

子どもが学習支援に参加してからの最初の変化を《視野が広がる》というカテゴリーで説明する。子どもは学習支援に参加して学校と家庭以外に安心して居られる【居場所ができる】。学習支援に参加することが生活の一つの目印になって、生活時間の使い方や勉強の仕方等【コツをつかむ】ようになっていった。支援者から励まされ自信を持ち、【頑張れば伸びる】自分に気付き、こうした経験を積み重ねて《視野が広がる》ように子どもは感じている。

《視野が広がる》は【居場所ができる】【コツをつかむ】【頑張れば伸びる】の3つの概念からなる。(図3)

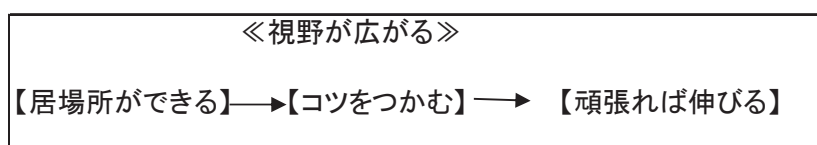


図3 《視野が広がる》カテゴリーと概念

【居場所ができる】とは、子どもにとって学習支援は安心して勉強に取り組み、子ども同士や支援員等の大人とコミュニケーションを取りながら、互いに影響しあう場所という意味である。Wが語ったように、最初は馴染めなかったが、回数を重ねるごとに慣れて楽しさを感じている。他には不登校や家庭の事情から転校を繰り返した経験のある子どももいる。子どもにとっては学習支援に参加すること自体ハードルが高く、当初は不安を感じている。しかし、支援者や学生ボランティア等との関わりが楽しい雰囲気をつくり出して、安心して居られる居場所になっている。

W1：『でも、だんだん、学習教室にくるたびにまわりの空気とか雰囲気に慣れてきて、来るたびに、少し、楽しいという雰囲気があります』

こうして子どもは学校と家庭以外に安心できる居場所ができて、生活の変化が見られる。子どもは学習意欲が高まるとともに勉強だけでなく、自分から生活時間の使い方を考えるようになり、生活のリズムをつかんでいる。【コツをつかむ】とは、生活時間の使い方や勉強の進め方等の生活スキルをつかみ自分なりの見通しができていくことである。Cは生活スキル

を身につけたことを、コツと掴むと言い、自分への自信を見せた。

C20:『なんか、いろんな種類の勉強を並行してやんなきゃいけないので、忙しいっちゃ、忙しいと思うんですけど、まあ、慣れればっていうか、こつ掴めば大丈夫かなっていう』

自分で生活のリズムをつくっていけるようになった子どもは、自ら学習に向かうようになっている。Bは学習支援を頑張っていて続けられていると感じ、前よりも成績も伸びて苦手意識が変化していると語った。このように【頑張れば伸びる】とは頑張ったことに成果が伴うことを実感する経験である。

B25:『中学校のときは何かすごい嫌だなんて思ってたんですけども、高校に入って高校の授業も楽しくて。だから嫌だなんていうより、中学校の時とか嫌だなんて思ったけども、ここで伸びたのをきっかけに、何かちょっと苦手だけど頑張ってるうちに伸びるんだなんて思って。今は結構そんなに嫌じゃなく勉強してますね』

生活困窮する家庭生活で、子どもは自分の適当な居住スペースや適切な教育環境にない(山野, 2008)。子どもは学習支援に参加してから、自分を表出できる居場所ができていく。さらに学校と家庭と学習支援の時間と空間を自分で調整しながら取り組めるようになり、頑張ればできる自分に自信を持てるようになっていく。学習支援に参加する前の将来が見えない負のスパイラルから脱して、視野が広がるような経験をしていると考える。

(4) 《向き合う》

視野が広がる経験をした子どもは、さらに支援員等との関わりを通して、親との関係や現在と将来について考えるようになっていく。これを《向き合う》というカテゴリーで説明する。

子どもは学習支援で支援員等との＜親以外の大人と向き合う＞関わりができて将来についての考えを持ち、親とぶつかり合い＜親と向き合う＞出会い直しがあつた。そうした状態から自分と家族の今の生活を知り、将来を考えるように＜社会と向き合う＞変化があつた。こうして大人や社会と《向き合う》ようになっていった。(図4)

1) ＜親以外の大人と向き合う＞

＜親以外の大人と向き合う＞とは、学習支援で支援員や学生ボランティア等の親以外の大人と身近に接して、彼らから褒められたりして、子どもがやりたい自分を思い描き、将来を考えるようになる等の影響を受けることである。＜親以外の大人と向き合う＞には、【褒められ励まされる】【憧れる】の2つの概念が含まれ、子どもは将来を前向きに考えるように変化し

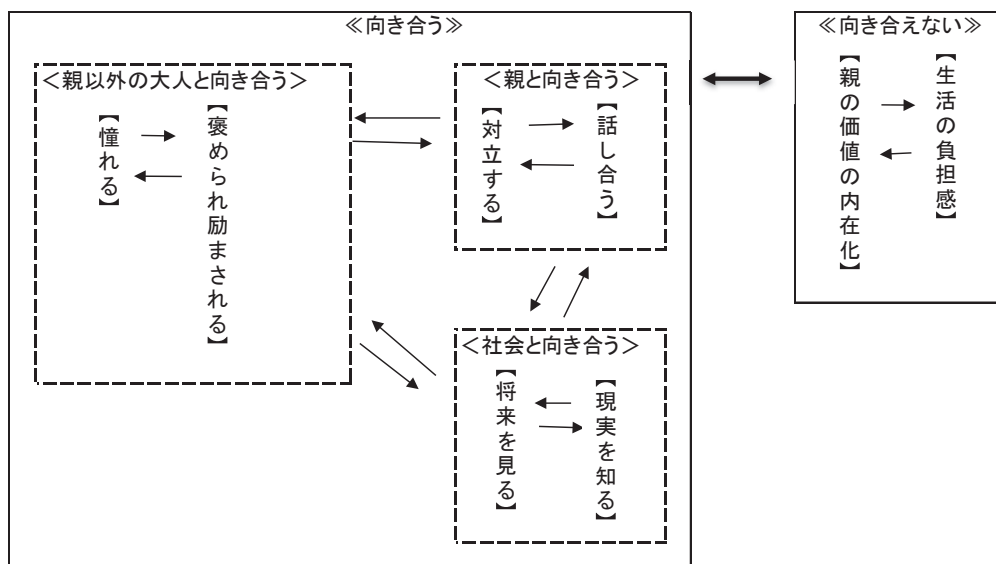


図4 《向き合う》と《向き合えない》カテゴリーと概念

ている。

【褒められ励まされる】とは、子どもが勉強や生活全般に意欲を持ち、前向きに変わるきっかけになった支援員等の親以外の大人による子どもへの言葉かけである。Bは支援員から分からないと言えることが良いと言われ、主体的に学んでいく気持ちに切り替わったと語った。

B26：『やっていくうちにいろいろ本文の内容も自分で理解出来たりとか、自分の言いたいことを英文にどんどん直せるようになって、返ってきたときにGOODとか書かれていれば、もうやったと思って。そういう気持ちに切り替わったのが、ここがきっかけになったので英語に関してはすごい良かった。わからないところがあって先生に聞いてみようと思って、先生に聞き始めて、聞き始めて何か、その先生からどこがわからないのかしっかり話せるから良いですねって言われて、あっ嬉しいなと思って』

また、子どもは学習支援に参加するまで接することのなかった学生ボランティア等の大人と身近に接している。Hは学生ボランティアに憧れると語り、こうありたいと考える将来の自分を考えている。【憧れる】とは、身近に接した大人から将来のロールモデルとして影響を受けるという意味である。

H8：『(学生ボランティアの) 大学生を見てあこがれ、勉強出来たりとか。教えられたりとか・・・』

親以外の大人から褒められたり、励まされることが、子どもを前向きにしてエンパワメン

トしている。これまで家庭や学校で褒められることが少なかった子どもは、学習支援でこうした支援員等からの働きかけによってモチベーションが上がっている。さらに子どもはこれまでに自分の周囲で見かけない学生ボランティアの様子を見て、自分のロールモデルとして影響を受け、将来の自分を思い描くようになっていったと見られる。

2) <親と向き合う>

支援員等との関わりを通して子どもは、将来について考え自分の意見を持つようになり、親と話し合い、時にはぶつかり合い、親子は互いの思いや考えを確かめ合うようになっていった。<親と向き合う>とは、子どもが自分の意見や考えを親に主張することができるようになって、親子の関係が変化していくことである。

<親と向き合う>には、【話し合う】【対立する】の2つの概念が含まれた。

【話し合う】とは、子どもが親から認められるようになったと感じ、親と進路の話し合いができるようになった子どもと親の関係の変化を表している。Eは親が褒めてくれるようになったとして、親からの支持や励ましを感じて、親の希望とは異なる自分の希望する進学の話をしている。

E7:『親がほめてくれるようになった。(自分で気が付いていた) はい。進路のことを話すようになりました。それ以外で家族とは話さないです。(親は)10月ぐらいに変わった。(成績が上がったから) と思います』

さらに自信を持った子どもは、親に対して自分の希望や意見を通そうとしている。【対立する】とは、子どもが将来について意思を明確に示して、親と対立しながら自分で判断し決定しようとしている子どもの変化を表している。Bは親と進路のことで対立しているが、親からの支持を求めるとともに親の言う通りでなく、自分のやりたいことをすると語っている。

B18:『いや、でも自分はやりたいな。やりたいですね、親は何か説得して。今大学もちょっと決めてて、親にも言って、ちょっとは納得していますね。目指してます。親も反対してて、あんたに教師向いてんのかみたいな。そういわれてグサッと来たんですけど』

親から認められるようになったと感じた子どもは親と話し合いをする中で、親の考えを知り、自分の気持ちを確認していた。親に自分の考えや意見を表して、親と対立することもあるが、自分で判断し決定しようとしている。こうした子どもと親との関わりの変化があった。それまで自分の考えを言えず、親の言いなりだった子どももいるが、自分を励まし褒めて支持してくれる支援者等との関わりが、親との関わりの変化を促したと見られる。

3) <社会と向き合う>

親や支援員等と向き合う関わりから、子どもは自分と家族の生活を考えていくようになっていった。支援員等の親以外の大人との関わりからエンパワメントされ、そのことが子どもに影響し、子どもは自分の意思を明確にして親と向き合える関係になっている。これまで先のことを考えられなかった子どもが、将来を考え、社会に出てからの自分について考えるように変化している。子どもは社会の一員としての将来の自分と、家族の一員として現在の家族の状況の両面から将来を考えている。子どもが置かれた環境を現実のものとして、将来の自分と家族の課題に対処していこうとしている。これを<社会と向き合う>とした。

<社会と向き合う>には【将来を見る】【現実を知る】の2つの概念が含まれた。

【将来を見る】とは、子どもは社会の一員としての自分の将来を考え、社会と関わって生活するために今何をするべきかを考えるようになったことである。Dは早く働きたいという気持ちとともに、高校中退した場合の将来に対してネガティブな考えを持ち、勉強を頑張り卒業したいと語った。

D31：『ああ。結構やめる、途中でやめてしまう人が何か多いみたいなこと言ってるんで、すごい先生も。まだ、高校は卒業できるように頑張りたいです。（高校は卒業したほうがいい）いや。そう。はい』

子どもは家庭の社会経済的に困難な状況に対処する親の姿を見てきた。Bは他の子どものように塾に行かせたが行かせられない親の苦労や悩みを知り、困窮する家庭の現状を考えている。親に迷惑をかけないように、自分の希望に近い選択をしてきたことを語った。【現実を知る】とは、子どもが自分と家族の困窮する状況を考え、現実的に対処していこうとすることである。

B3：『母が担当の方に、生活福祉課の担当の方に、塾に行かせてあげられないって言って。部費とかも考えて、まあ、一番安い合唱部に入って、自分はその、中2の頃から教師って言ってたんですけどピアノが弾けないし、そのピアノに行く、ピアノの塾に行く余裕もないですし』

青年の両親に対する自律性の獲得は個人内心理現象ではなく相互性の結果であり（平石・久世他, 2007）、子どもと親との相互の関わり合いが親子の自立に重要な役割を果たす（白井, 1997）とされる。

これまで生活困窮する家庭の子どもの自立の難しさについて、埋橋他（2015）の研究では、自己肯定感の低さを問題としている。多くの研究の関心は子ども個人の内面に集まっている。しかし、本研究の結果青年期の子どもと親との相互作用の観点から貧困世帯の子どもの自立について論じる必要があると言える。

(4) 《向き合えない》

生活困窮する家庭の子どもにとって、家族や社会と向き合うのは、厳しい現実と直面することでもある。子どもは親の負担を思い、親と向き合えないままに親から離れられない。《向き合う》に対して《向き合えない》は、【生活の負担感】【親の価値の内在化】の2つの概念が含まれる。

【生活の負担感】とは、子どもは自分の生活時間を家事等に費やすことを負担に感じているが、親の生活負担を理解し、家族として共に負担しているという子どもの気持ちである。BやHは、親が家庭生活を維持するために苦勞していることを理解して、家事等をして親の負担が軽減できるように助けていた。子どもは家族の一員として役割を果たしているが、親からは認められないと語った。

B11:『親、結構疲れてるので色々やったりしてます』

H9:『当たり前のことをしているので・・・してます。洗濯ものを干したりとか、当たり前のことをしているので、(ありがとうとは)言われません』

親との関係についてDは逆らわないと語り、自分を主張したりしようとせずに、親への反抗や親から分離せずに親子の関係を維持している。【親の価値の内在化】とは、子どもは親と適当な距離感を持つずに、家庭生活で形成された親の価値を内在しているという意味である。

D6:『(学習支援には)結構前に勧められて行きました。あれは何年かな。中2ぐらいですね。(家の者に)勧められて。まあまあ、正直そのときあんまり行きたくなかったけど、言われたから多分行き始めました。(親の言うことは)聞きます、聞きます。俺はもうほぼ逆らわないんで』

思春期から青年期にかけては、子どもが親との依存関係を脱却し、分離していこうとする段階と、親を客観的に見て親子の関係を再構築する段階、さらに親の価値観を超越し自らの生き方を確立しようとする段階に分けられる(西平, 1990)とする心理的離乳の発達モデルがある。子どもが自律した大人として親を見て、さらに親と子どもが互いに個別の人間と見なすようになっていくプロセスが示されている。しかし、本調査では子どもは【生活の負担感】を感じながら家族として当たり前のことと捉え、親と適当な距離感を持って関われずに【親の価値の内在化】をして、親と個別の人間として《向き合えない》ままに、子ども自身の将来が現実のものとして考えられない。子どもは生活の負担感を抱え、親とは互いを主体的な存在として見られず、共依存関係である。子どもは家庭生活で親の価値が内在化されて、将来の生活を自分でどうするか考えられていない。親子は互いに向き合えるような適当な距離感がなく、現実的に課題や将来に向き合えていないと見られる。

(5) 《行動力を獲得する》

親や親以外の大人、社会と向き合う子どもは、親から情緒面で自立して、家庭外に目を向け、社会の一員となっていく。青年期の子どもと親の相互作用という面から貧困世帯の子どもの自立を捉えた研究は少ない。本調査では子どもは【自分で選択する】ことと【自分から行動する】ことを身につけていた。これを《行動力を獲得する》カテゴリーで説明する。（図5）

《行動力を獲得する》には【自分で選択する】【自分から行動する】の2つの概念を含む。

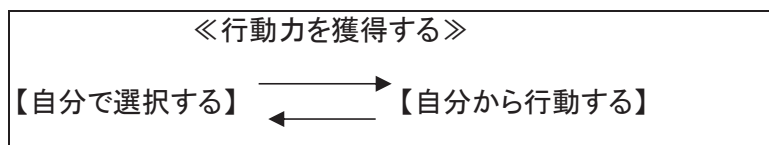


図5 《行動力を獲得する》カテゴリーと概念

【自分で選択する】とは、子どもが将来について、自分の希望や適性を考えて進路選択をすることである。Eの語りでは親の希望とは異なる自分の考えで進路を選択しようとしている。

E8：『進路について考え方が変わりました。保育の専門学校に行きたいと思うようになりました。成績をあげて、保育士の希望をもつようになりました』

またCは、いろいろなやり方があると語り、他と自分との違いに気付き、自分に合ったやり方があると考え、自律的にやっていこうと語っている。【自分から行動する】とは、子どもは自分のやりたいことは、自分のやり方で、目標を持ってやるべきだという気づきを得ている。他者との差異に気付き、自分のやり方で自ら行動しようとする意志を表している。

C26：『自分からやってかないと、誰も、なんか、これやったらみたいな感じで言ってくれなくなってるので。まあ、いろんなやり方があるんだなっていうのを思ったんですけど、やっぱり自分には自分にあったやり方があるので。勉強の仕方はそこまで変わってないですけど。なんか、明確な近い目標っていうか、目印ができた感じではありましたね』

子どもは周囲から得た情報をもとに、家庭の経済状況を配慮しながら、自分で考え進路を決めていた。このように子どもは自分で判断し、選択することや目標に向かって自分のやり方で自分から行動する力を獲得している。それは、学習支援を通して育ち身についた力であると考えられる。

(6) 《自分と家族の将来を見通す》

子どもは親から自立して離れるだけでなく、親との新たな結びつきを再構築する（西平、

1990)。本研究で子どもは【自分らしさを発揮したい】とともに【家族を支えたい】と考えている。これを《自分と家族の将来を見通す》のカテゴリーで説明する。(図6)

《自分と家族の将来を見通す》には【自分らしさを発揮したい】【家族を支えたい】の2つの概念を含む。

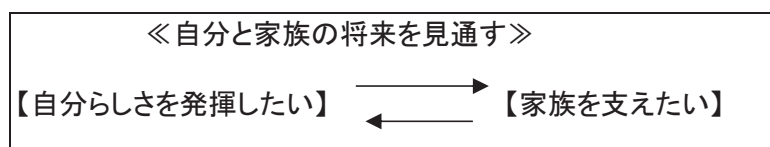


図6 《自分と家族の将来を見通す》カテゴリーと概念

子どもは生活の中で自分らしさを感じられる部分を大切にしていた。【自分らしさを発揮したい】とは、目標とすること、やりたいこと、興味関心のあることに自分らしさを出していきたいという子どもの気持ちを表している。Aは、勝ち負けでなく自分の実力を発揮できたら良いと語った。

A8:『周りの人達がなんか勉強してる感じは出してなくても頭が良くて、ヤバイなとか置いていかれるなと思ったり、まだプレッシャーがある。でも本当に実力出して頑張りたいなって。それから頭良い人とかに勝たなくても、自分の実力を出したと思ったりしたらいいかなとか』

一方Zは親の苦勞を知っていて、親や家族を養いたいと語った。【家族を支えたい】とは、家庭の経済的困窮という現実と、将来的に自分が家族を養えるようにならないといけないという子どもの自覚である。子どもは家庭の経済面から進学に際して家族のことを考えており、将来自分が家族を養えるようにならないといけないという子どもの思いが表れている。

Z1:『いつも苦勞しているし母さんとか。楽にしてあげたいですね。とりあえず家族を養えるように』

自分に自信を持った子どもは、自分の個性を伸ばしたいという気持ちを持ち、また一方で就労自立して家族を担うことを考えていた。自分と家族の暮らしをつくり、経済的、社会的自立を目指している子どもの姿が見られた。

5. 総合考察

生活困窮世帯への学習支援の当事者である子どもは、学習支援で自分の生活のどんどころが変化したと感じているのかを明らかにした。それまで子どもは生活困窮する家庭の中で、

学校生活に意欲を持てず、将来が考えられないように感じている。しかし学習支援で親以外の大人との関わりが、子どものモチベーションを上げるきっかけになっていた。学習支援による子どもの変化について明らかになった3点を次に述べる。

1点目として、青年期の子どもと親との向き合い方について述べる。それまで親の言いなりで、親に依存する関係にあった子どもが、自分の考えを持ち、親の考えと対立するようになる語りがある。子どもは自分の考えや希望を持ち、親に反発することで自分の意見を明確に表明し、さらに親と話し合う中で互いの考えを確認している。そして子どもは自分の夢や希望を実現するためにいろいろな方法を考えて、それを実行しようとしている。そこには子どもの自律性が見られる。

一方で子どもは、親が苦勞しているなど、社会から見てどうなのかという客観的な目で親を見ている。また子どもは親から認められるようになった等と語り、親が自分をどう見てなのか、親と互いを個々の人間としてみなす視点を持っていた。こうした視点は学習支援に参加することで支援者や学生ボランティア等の親以外の大人との出会いから育まれたものと考えられる。さらに彼らとの関わりによって子どもは自分が成長しているという実感を持ち、自分に自信が持てたということが影響していると考えられる。

本研究の対象とする生活困窮世帯は、経済的困窮から家庭の生活基盤が脆弱で、青年期の自立と支持や励ましの欲求に対して適合的でないと見られる。家庭外の大人との関わりを持てる場があることが、子どもと親とのコミュニケーションを促進することが考えられる。子どもは親と対立することで親から離れて自立しようとする。しかし、子どもは親を養いたいと語り、家族を支えたいとしている。子どもは、親から支えられる存在から親を支える存在になろうとしていると見られた。それは親の価値の内在化によって培われた価値観や習慣を超えて、子どもが自分らしさを発揮したいと考え、自分のやり方で生活していこうとしている語りにも表れていた。子どもは親から心理的に離れていくだけでなく、親との新しい関係を築こうとしていると考えられた。

2点目として、子どもと親の変化について述べる。学習支援に参加して、子どもが語るように視野が広がるような経験をしているが、それに対して親はどのように子どもに対する態度を変えていったのか。進路をめぐる親と対立した子どもは、自分が変わったことが親の自分への見方が変わり、親の態度が変わったとする語りがある。青年期の発達に連動した親の変化に注目した研究では、青年と親との関係は、相互調整的な関係であることが実証されている（白井、1997；平石他、2007）。本研究の結果から学習支援による子どもの変化が親の変化を引き起こしていると考えられる。学習支援の支援者の存在と関わりが子どもと親の関係に影響を与えている可能性もある。

3点目に子どもの考える自分らしさの追求と他者との関係について述べる。子どもは勝ち

負けでなく、自分らしさを発揮したいと語っている。そこには子どもが自らの生活を主体的に変えていこうとする試みが表れていた。それとともに、子どもは親の期待を理解し、それを取り入れようとする様子も見られた。また勝ち負けとは関係なくと子どもが語ったように、自分と他者の関係の中で折り合いをつけながら、自律性と親密性のバランスのとれた他者との関係を築き、社会の一員になろうとしていると考える。

引用文献

- 平石賢二・久世敏雄・大野久・長峰伸治 (2007) 「青年期後期の親子間コミュニケーションの構造に関する研究 - 個性化モデルの視点から - 」『青年心理学研究』11, 19-36.
- 木下康仁 (2007) 『ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて』弘文堂, 70-73, 228-229.
- 厚生労働省大臣官房統計情報部人口動態・保健社会統計課世帯統計室 (2015) 『平成 26 年度国民生活基礎調査の概況』, 18-20.
- 厚生労働省 (2011) 『平成 23 年度全国母子世帯等調査の結果』 http://www.mhlw.go.jp/seisakunitsuite/bunya/kodomo/kodomo_kosodate/boshi-katei/boshi-setai_h23/ (2017 年 9 月 18 日)
- 西平直喜 (1990) 『成人になること - 生育史心理学から』東京大学出版会, 45-66.
- 白井利明 (1997) 「青年心理学の観点からみた第二反抗期」『心理科学』19, 9-24.
- テス・リッジ, 中村好孝・松田洋介 (訳) (2010) 『子どもの貧困と社会的排除』桜井書店, 13-76.
- 埋橋孝文・矢野裕俊 (2015) 『子どもの貧困／不利／困難を考える I 理論的アプローチと各国の取り組み』ミネルヴァ書房, 13-96.
- 山野良一 (2008) 『子どもの最貧国・日本』光文社新書, 165-203.
- 湯澤直美・藤原千沙 (2009) 「生活保護世帯の世帯構造と個人指標」『社会福祉学』50 巻 1 号, 16-28.

参考文献

- 藤松裕子・野島一彦 (2002) 「母親による子どもの自立の受容に関する研究 - 父親の家族との関わり方をめぐって - 」『九州大学心理学研究』第 3 巻, 59-6.
- 成澤弘明・添田祥史 (2011) 「自己肯定感の獲得プロセスに関する一考察 - 冬月荘「Z っと！Scrum」を事例に - 」『北海道教育大学紀要 (教育科学編)』第 61 巻, 第 2 号, 49-60.
- 西原尚之 (2010) 「養護型不登校経験者の社会的自立に関する研究 - 経済的不利の世代間連鎖から離れていくための道筋 - 」『学校ソーシャルワーク研究』第 5 号, 15-29.
- 松本伊智朗 (2008) 「子どもの視点から貧困の再発見を - 子どもの貧困をめぐる論点」『大阪福祉事業財団 福祉のひろば』103 (468).
- 助川昇洋 (2011) 「well-being にかかわる教育言説の妥当性: 日本の子どもの自尊感情と幸福度の低さについて」『平成 21 年度戦略重点経費研究プロジェクト成果報告書』: 児童・生徒の well-being (よりよき) の実現に資する教育実践とその理論的基礎に関する研究, 33-50.
- 高橋蔵人 (1989) 「青年期における分離個体化に関する研究: 質問紙調査による考察」『心理臨床学研究』7 (2), 4-14.

(みさわとくえ 教育学部)

2017 年 9 月 19 日受理

